**DOCUMENT RESUME**

ED 148 139 FL 009 101

AUTHOR Boulanger, C.
TITLE Preparation a l'Autonomie en Expression Orale. (Preparation for Autonomy in Oral Communication). Melanges Pedagogiques, 1972.
INSTITUTION Nancy Univ., (France). Centre de Recherches et d'Applications Pedagogiques en Langues.
PUB DATE 72
NOTE 22p.; In French

EDRS PRICE MF-$0.83 HC-$1.67 Plus Postage.
DESCRIPTORS College Language Programs; *Communicative Competence (Languages); *English (Second Language); Grammar; Higher Education; *Language Instruction; Language Patterns; *Language Proficiency; Language Skills; Language Usage; Listening Comprehension; Pragmatics; *Second Language Learning; Sociolinguistics; Speech Communication; Speech Skills; Student Characteristics; Teaching Methods; Verbal Communication

ABSTRACT

This article deals with the issue of gaining proficiency in oral expression in a second language. A functional approach to teaching oral proficiency is outlined, an approach which focuses on the audience as a determining factor in the speaker's linguistic output. Claims in the article are based on an experiment in the teaching of oral proficiency in English at the university level. Activities traditionally believed to promote oral proficiency are criticized, including reading aloud, grammar exercises, and so-called spontaneous discourse. It is suggested that the basis for oral proficiency is solid listening comprehension and, therefore, that comprehension should precede production. Two basic functions of oral communication in a second language are defined: getting information and giving information. By taking student characteristics into account, exercises can be created which develop skills in these functions. (CLK)

**********
* Documents acquired by ERIC include many informal unpublished *
* materials not available from other sources. ERIC makes every effort *
* to obtain the best copy available. Nevertheless, items of marginal *
* reproducibility are often encountered and this affects the quality *
* of the microfiche and hardcopy reproductions ERIC makes available *
* via the ERIC Document Reproduction Service (EDRS). EDRS is not *
* responsible for the quality of the original document. Reproductions *
* supplied by EDRS are the best that can be made from the original. *
**********

ED148139

MELANGES PEDAGOGIQUES 1972

# PREPARATION A L'AUTONOMIE EN EXPRESSION ORALE

C. BOULANGER

C.R.A.P.E.L.

"PERMISSION TO REPRODUCE THIS MATERIAL HAS BEEN GRANTED BY

C.R.A.P.E.L.

TO THE EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC) AND USERS OF THE ERIC SYSTEM."

U S DEPARTMENT OF HEALTH, EDUCATION & WELFARE NATIONAL INSTITUTE OF EDUCATION

THIS DOCUMENT HAS BEEN REPRODUCED EXACTLY AS RECEIVED FROM THE PERSON OR ORGANIZATION ORIGINATING IT. POINTS OF VIEW OR OPINIONS STATED DO NOT NECESSARILY REPRESENT OFFICIAL NATIONAL INSTITUTE OF EDUCATION POSITION OR POLICY



FL009101

"Ce dont on ne peut parler, il faut s'en taire."

Wittgenstein.

Les pages qui suivent sont une défense, plutôt qu'une illustration, de l'Expression Orale en langue étrangère (1). Le choix de cet aspect de la question peut paraître paradoxal à un moment où, souvent, le pédagogue ne jure que par l'Expression Orale et l'Expression Spontanée. Mais il semble bien qu'à vouloir faire de l'activité d'Expression Orale l'instrument privilégié, voire unique, d'apprentissage d'une langue étrangère sous toutes ses formes, et ce sans avoir bien défini l'aptitude dont elle dépend, on ait fini par dévaloriser l'aptitude elle-même et la part spécifique qu'elle peut avoir au cours de l'apprentissage : une fois constatées les limites de la solution qui paraissait universelle, il risque de se produire un phénomène de rejet à l'égard de toute forme d'Expression Orale.

En proposant une démarche qui "colle" aussi étroitement que possible aux besoins d'un public précis, c'est un entraînement plus fonctionnel que nous essayons de définir. Ces pages, qui rendent compte d'une expérience sans pour autant rapporter dans le détail le contenu linguistique ou pédagogique des séances, constituent donc essentiellement une tentative de démarcation du domaine propre de l'Expression Orale.

(1) On trouvera au contraire une description enthousiaste d'une activité de ce genre dans l'article de Françoise HOUDARD, "Entraînement à l'Expression Spontanée" in LANGUES MODERNES, 1972, 2,183-191.

## LE PUBLIC ET LES CONTRAINTES QU'IL IMPOSE :

Afin de ne pas laisser subsister un trop grand nombre des ambiguïtés que notre titre ne manquera pas de susciter, précisons d'entrée de jeu la nature du public qui s'est prêté, au cours des deux premiers trimestres de l'année universitaire 1971-72, à l'expérience (il faudrait plutôt dire au rôdage) d'une stratégie d'entraînement à l'Expression Orale en anglais.

Il semble désormais admis que le public visé, défini par les besoins qu'il formule, le niveau auquel il est parvenu, le temps qu'il est prêt à consacrer à un nouvel apprentissage, les conditions dans lesquelles il pourra, en fait, s'y livrer, est l'élément capital dans la détermination des objectifs de tout enseignement. C'est d'ailleurs moins l'art d'entretenir la "motivation" de celui qui apprend (condition de cette persévérance volontaire qui permet, en langues en particulier, un apprentissage par accumulation), que la définition d'objectifs réalistes -- et par conséquent réalisables -- qui nous intéresse ici. On voit que nous serons amené à nous prononcer sur les ambitions d'un tel "cours", sur le degré de perfection articulatoire ou de facilité d'élocution qui sera considéré comme satisfaisant.

La mise en place de cet enseignement s'est faite avec des groupes constitués essentiellement d'étudiants "non-spécialistes" des U.E.R. Lettres de Nancy II. Compte tenu de l'effort prolongé que l'on exige d'un angliciste spécialiste, en compréhension et en expression, jusqu'à la fin de l'année de Licence, pour essayer d'atténuer le désarroi qu'il ne manquera pas d'éprouver lors de son premier long séjour en pays anglophone, on peut se douter -- et on doit avoir le courage de reconnaître et de faire admettre -- que l'entraînement à l'Expression Orale de non-spécialistes ne pourra pas être un certain nombre de choses, qui viennent pourtant naturellement à l'esprit quand on mentionne l'activité d'Expression Orale.

1) Ce ne pourra pas être une activité d'Expression Orale dans le sens où on l'entend quand elle se pratique en langue maternelle, soit :

"(Cette activité) a pour but de permettre à chacun des participants de s'exprimer oralement avec le maximum de clarté, de précision, d'efficacité et de conviction. Des conseils pratiques seront donnés, non seulement sur l'expression orale (voix, articulation, intonation) mais également sur le comportement physique (décontraction, attitude, geste, regard). De même les aspects psychologiques de la communication : attitude intérieure, besoins, motivations, seront soulignés. Le langage, le vocabulaire, les images, la structure, le plan, seront aussi étudiés. (...)"(2).

On attend évidemment du candidat à l'activité décrite ci-dessus qu'il possède une parfaite connaissance (compréhension) de la langue (qui est ici sa langue maternelle !) et qu'il vienne surtout se préparer à surmonter les obstacles essentiellement psychologiques qui l'empêchent de communiquer avec aisance. On verra que cet aspect du problème est loin d'être négligeable lorsqu'on aborde l'Expression Orale en langue étrangère. Il n'en reste pas moins que le candidat que nous venons d'évoquer possède une compétence (3) dans sa langue maternelle qui dépasse de loin celle en langue anglaise de notre étudiant non-spécialiste. On ne s'entêtera donc pas à essayer de faire dire avec confiance à ce dernier des choses qu'il ne sait pas dire du tout.

2) Ce ne pourra pas être non plus, a fortiori, une activité du type "Expression Spontanée" ou "Conversation Générale". Cette solution est pourtant bien tentante. Puisque l'Expression Orale consiste à parler, faisons parler. Il suffit de choisir un thème (ou, plus habilement, avec le secret espoir que le résultat sera le même, de laisser choisir un thème)

(2) Description de l'activité "Entraînement à l'Expression Orale" dans la plaquette du Centre Universitaire de Coopération Economique et Sociale (CUCES, rue de Saurupt, Nancy) pour ses "Cycles Avancés de Perfectionnement d'Adultes". Cette description est celle de l'activité proposée au centre de Metz.

(3) Dans cet article, les mots compétence et performance sont employés dans leur sens habituel, non linguistique.

qui permette à tout le monde de parler : la drogue, la société divisée aux U.S.A. ou en Afrique du Sud, ou le grand sujet du moment : la pollution. C'est le club d'anglais, d'allemand, etc..., souvent bien sympathique, que le professeur parvient parfois à faire fonctionner dans son établissement. L'animateur anime, et il corrige. Car il faut bien corriger, et il y a beaucoup à corriger. Chacun le fait avec son tact particulier, qui fait partie de sa pédagogie.

Mais au fait, que corrige-t-on ? Est-ce la prononciation d'un mot, alors que l'élève (l'étudiant, l'adulte) vient justement, avec génie, et pour les besoins de la cause, de l'inventer (ou de le réinventer) et que, quelques minutes plus tard, il le prononcera de façon toujours aussi fantaisiste ? Ou le schéma d'intonation de l'ensemble de la phrase, alors que, justement, l'encodeur-malgré-lui est en train de la construire mot à mot, cette phrase ? Ou encore le cheminement de la pensée, qui n'a pas la clarté, la concision, le brio de l'exposition du maître ?

Et puis, a-t-on jamais eu la curiosité d'écouter attentivement, voire de transcrire, une véritable discussion spontanée en langue étrangère ? Pas de meilleur modèle pour l'angliciste, si les locuteurs sont anglophones. Hélas ! Que de choses à "corriger" là aussi ! (4) Que de déviations par rapport à la langue que le maître connaît et enseigne ! Jamais on ne les accepterait dans ses groupes d'Expression Orale... Et les plus obstinés d'entre nous en sont encore à se demander si l'on pourra un jour systématiser ces bizarreries de la "Langue Spontanée" qui pourtant semble rester parfaitement intelligible pour tous les interlocuteurs(5)

Ce qui apparaît ici, c'est la nécessité, si l'on veut vraiment aider celui qui apprend et non pas simplement le laisser se débrouiller,

---

(4) On retrouve l'écart entre spoken prose et conversation, distinction faite fort clairement par David ABERCROMBIE, "Conversation and Spoken Prose", in Studies in Phonetics and Linguistics, London : OUP, 1965, 1-9

(5) On prendra néanmoins connaissance de l'état des recherches au sein de la commission "Langue Orale" du CRAPEL dans ce même numéro des MELANGES PEDAGOGIQUES, "Le Discours Oral".

de définir des "situations" (c'est à dire des conditions de fonctionnement de la langue) (6) où la langue puisse être raisonnablement contrôlée.

## OBJECTIFS. - QUELQUES SOLUTIONS SUSPECTES :

On peut évidemment dissimuler des objectifs fort différents sous la même étiquette d'"Entraînement à l'Expression Orale". En ce qui nous concerne, nous souhaitons permettre à des individus de communiquer oralement en langue étrangère de façon aussi satisfaisante que leurs connaissances dans cette langue (connaissances passives qu'ils s'agit d'activer) devraient leur permettre. En fonction de cet objectif général, certaines activités classiques qui affirment entraîner à l'Expression Orale nous laissent en réalité sur notre faim. Citons-en quelques-unes.

1) La lecture à haute voix :

On décèle immédiatement la cause du malentendu. Cette activité n'a rien à voir avec l'aptitude "Expression Orale". Il n'y a en aucune façon mise en code linguistique oral direct du message, mais au contraire transposition d'un code (écrit) en un autre code (oral) : on a appris les règles qui permettent de passer d'un message écrit déjà rédigé à la forme orale correspondante. La réalisation orale (phonologie, démarcation) est alors dictée par la graphie, la ponctuation, et d'une manière générale par le décodage de l'écrit, jusque dans le choix des ressources expressives de l'intonation. Mais il n'y pas encodage direct. On parlera simplement d'oralisation.

Cette distinction, devenue classique depuis que l'on étudie un peu sérieusement la langue orale spontanée, ne mériterait pas qu'on s'y arrête ici, si par certains aspects l'activité de lecture à haute voix ne nous faisait oublier ces objections en nous donnant parfois l'illusion de la reproduction du dialogue. On fait grande consommation, dans les classes de langues, de la lecture de pièces de théâtre, par exemple.

(6) On verra plus loin qu'il ne s'agit pas de la liste quasi-infinie des sketches du type "à la gare", "à l'hôtel", etc...

Mais les objections formulées précédemment demeurent tout aussi valables. Ce n'est toujours qu'un exercice d'oralisation. Disons qu'en lisant à haute voix en langue étrangère, on apprend surtout à lire à haute voix...

Ne nions certespas touteutilité à cet exercice. L'entraînement à la lecture permet sans doute de se familiariser avec certains mouvements articulatoires franchement différents de ceux de sa langue maternelle, et risque ainsi d'aplanir quelques-uns des obstacles placés sur la voie de l'Expression Orale Spontanée. Mais il n'y a pas lieu de lui prétendre plus de vertus.

2) Les manipulations grammaticales :

L'acquisation "active" de la grammaire est devenue une activité orale, en particulier par l'intermédiaire du laboratoire de langues. N'insistons pas ici sur ce qui a été maintes fois dénoncé (7) : le dialogue n'a rien d'authentique puisqu'il consiste, à partir d'une phrase qu'on vous jette à l'oreille, à "répondre" par une phrase qui veut dire presque la même chose, ou exactement le contraire, ou la même chose à un autre moment dans le temps, etc... Soulignons seulement que, même dans le cas d'exercices adroitement construits, où il y a effectivement réponse à une question, la nature de l'exercice grammatical, qui exige à la fois que l'on soit en train d'acquérir un point de grammaire et que l'on ait la possibilité d'écouter une réponse modèle, fait que celui qui "parle" sait d'avance à quelle tâche grammaticale il va être soumis. Nous sommes bien loin de l'encodage spontané.

Là encore, un apprentissage de ce type peut être efficace dans la limite de ses objectifs, c'est-à-dire qu'il peut amener l'enseigné à une grande dextérité dans les manipulations grammaticales, et de ce fait préparer la voie à un entraînement actif à l'Expression Orale. Mais

---

(7) Cf. par exemple la partie critique de "Des Laboratoires de Langues Pour Quoi Faire ?", in MELANGES PEDAGOGIQUES 1970.

ne disons pas qu'il est en soi un entraînement à l'Expression Orale (8).

3) La génération...spontanée :

Il s'agit d'un aboutissement assez prévisible de la grammaire transformationnelle appliquée. Ces manipulations d'une autre sorte consistent à composer un énoncé oral à partir d'une formule-noyau écrite. La formule écrite comporte des éléments lexicaux, ainsi qu'une série de symboles qui figurent les règles de transformation à appliquer, et que les enseignés ont appris à reconnaître.

Si ingénieuse que soit la démarche, on voit que s'y appliquent plusieurs des objections déjà mentionnées : il s'agit de la lecture d'un code, et donc d'un travail d'oralisation, qui impose des manipulations morpho-syntaxiques, mais qui n'est toujours pas de l'encodage spontané (9).

HIERARCHISATION DES APTITUDES.

Il importe de souligner que la présente "défense" de l'Expression Orale n'est nullement en contradiction avec la stratégie de dissociation

(8) Cette section "Les manipulations grammaticales" reprend certaines des remarques formulées lors d'une discussion de la commission "Langue Orale" du CRAPEL autour du thème : "Pourquoi le CRAPEL n'offre-t-il pas d'entraînement à l'expression orale en laboratoire ?"

(9) Nos collègues de l'Institut de Linguistique Appliquée à l'Université catholique de Louvain utilisent avec leurs étudiants une méthode de ce genre, dont nous nous permettons de citer un exemple. Voici le code écrit devant permettre de composer un énoncé oral :

10. We $^{formp}_{+}$ (not blow) our horn on this part of the road
any longer, . $^{formp}_{-}$ , $^{formp}_{+}$ only beyond the hospital.
ever before ? / few years ago$^{g}$ + all the time,
b$^{strop}$ not disturbing now.

des aptitudes fondamentales (10) qui a été à maintes reprises exposées dans les MELANGES (11). Elle le serait si nous prétendions, par l'intermédiaire de l'oralisation, puis de l'Expression Orale, faire acquérir à la fois une bonne articulation et une bonne discrimination auditive, une élocution facile et une meilleure compréhension globale, etc... On retrouverait alors l'enseignement aggloméré qui commence à être dénoncé dans le Secondaire, en ce qui concerne du moins les élèves qui se révèlent les moins "doués". (12).

Ici au contraire, le préalable à l'entraînement à l'Expression Orale est une bonne Compréhension Orale. Pratiquement, nous n'avons retenu que les candidats qui suivaient en même temps un sérieux entraînement à la Compréhension Orale. On sait que la proportion d'individus capables de devenir vraiment bilingues, surtout parmi ceux qui n'ont commencé l'apprentissage de la langue étrangère qu'en entrant dans le Secondaire, est infime. On sait aussi qu'en situation réelle de communication en langue étrangère, il est indispensable d'être capable de comprendre les énoncés les plus divers, qui seront produits par les locuteurs les plus divers avec lesquels on sera amené à parler, pour prétendre participer effectivement à l'acte de communication.

---

(10) On aura une idée, grossière, de l'écart qui peut exister entre la perception et la "production" en se rappelant les déformations que subit dans le cahier de chacun des 30 élèves d'une classe de Physique ou de Chimie le schéma pourtant hautement codifié que le professeur a tracé au tableau.

(11) HOLEC H. "Compréhension Orale en Langue Etrangère" ; KUHN M. "Pour une Nouvelle Approche de l'Entraînement à la Compréhension de l'Anglais Ecrit" ; BOUILLON C. "L'Entraînement à l'Expression Ecrite, Compte-Rendu d'une Expérience". Ces trois articles in MELANGES PEDAGOGIQUES 1970.

(12) Le projet de limitation de l'apprentissage de ces sujets moins "doués" aux aptitudes de compréhension uniquement a déjà donné lieu à une controverse en Angleterre :
HORNSEY A.W., "Languages and the Less Able : The Social and Educational Implications" ; HAWKINS, E.W., "Teaching Modern Languages Across the Ability Range." (Exemplaires ronéotypés personnels).

Le postulat est donc la priorité, dans le temps et dans le degré de compétence, de la Compréhension sur l'Expression. La Compréhension Orale est la locomotive de l'Expression Orale, cette association des deux aptitudes et des deux activités étant d'autant plus nécessaire que, dans notre cas, l'entraînement à l'Expression Orale proprement dit était matériellement limité à une séance hebdomadaire d'une heure. Et le pari qui accompagne ce postulat est qu'un solide entraînement à la Compréhension Orale amène les participants à une sorte de turgescence verbale, où une partie de ce qui a été accumulé de façon relativement passive est prête à "ressortir". L'activité d'Expression Orale devient alors une mise en oeuvre orale d'acquisitions faites ailleurs, et non une occasion d'acquisition. Il s'agit donc d'un entraînement, d'une "habituation", plutôt que d'un véritable apprentissage.

## ETAPES VERS L'AUTONOMIE :

Une réflexion a priori sur l'utilisation probable que les non-spécialistes feront de la langue étrangère qu'ils souhaitent apprendre ou réapprendre, ou un recensement des besoins en langues des adultes aussi serré que celui effectué à l'initiative du Conseil de l'Europe (13), nous conduisent à cerner deux fonctions fondamentales de l'Expression Orale en langue étrangère :

- permettre d'obtenir une information ou un complément d'information ;

- permettre de fournir une information.

(13) GOROSCH, M., "Méthodes et Techniques d'Evaluation des Connaissances linguistiques dans l'Education des Adultes, et Rôle de ces Techniques dans la Promotion de l'Enseignement des Langues Vivantes aux Adultes", publié par le Conseil de l'Europe, Comité de l'Education Extra-Scolaire et du Développement Culturel, Strasbourg, 1970, CCC/EES (70) 124.
Et surtout : RICHTERICH R., "Classification Analytique des Catégories d'Adultes Ayant Besoin d'Apprendre une Langue Etrangère", dl, Strasbourg, 1971, CCC/EES (71) 55.

La juxtaposition, sur le papier, de ces deux fonctions, suggère d'ailleurs une gradation, qui n'est certes pas un impératif pédagogique (14), mais une commodité qui présente l'avantage de renouveler l'intérêt des participants lorsqu'on passe d'une étape à la suivante. Cette progression consistera à amener le participant à une autonomie de plus en plus grande dans son utilisation de la langue étrangère (15), à le faire partir d'une situation d'échange linguistique où il ne lui est nécessaire d'avoir recours qu'à une langue contrôlable (inventaire presque fermé de structures, par exemple), puis à le préparer à aborder des situations où il aura à mettre en oeuvre le maximum de ses connaissances. On le prépare, au départ, à une situation de type A (Figure 1) qui exige, nous l'avons dit, une bonne Compréhension Orale, et qui l'amène à intervenir de temps à autre. Idéalement, si ses besoins professionnels et personnels se limitent à cela, il peut se contenter de cet apprentissage. Ensuite, pour ceux qui le désirent, on s'achemine vers des situations de type B (Figure 1), où il y a véritablement échange, et dont l'étape ultime, si l'apprentissage est suffisamment prolongé, est la très exigeante "conversation spontanée" dont il a été question plus haut.

On voit assez facilement en quoi vont consister les premières étapes de l'apprentissage. Les situations de type A sont celles où l'on est amené à poser des questions pour obtenir un complément d'information. Cette phase de l'apprentissage consistera donc essentiellement en une

(14) On pensera aux implications de la notion de "bain linguistique" où, sans programmation, mais par appréhension globale ou structuration globale, il y a également apprentissage. Sur la notion d'"insight" des Gestaltistes, cf. par exemple STONES, E., An Introduction to Educational Psychology, London : Methuen, 1966, 64-66. Il est vrai que nous parlons ici d'entraînement et non pas simplement d'apprentissage.

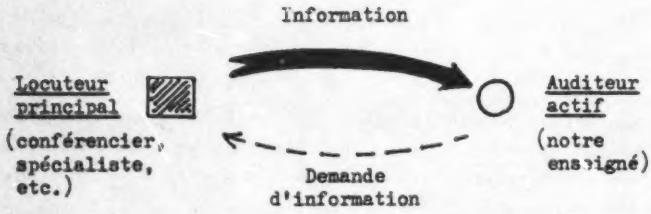
(15) Il doit être clair que nous parlons d'autonomie dans la manipulation de la langue, et non d'apprentissage autonome.

révision active des formes d'interrogation (16). Mais la préparation aux situations de type B nous a paru exiger une démultiplication. Nous avons pour cela tenu compte de certaines caractéristiques de notre public :

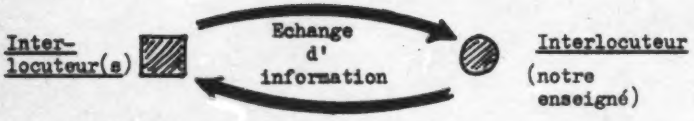
- tous les participants avaient une spécialité autre que la langue et la littérature anglaises. Chacun avait donc des connaissances précises dans un domain particulier, et pouvait devenir source d'information pour les étudiants d'autres spécialités.

- tous les participants avaient fait leur apprentissage antérieur de la langue anglaise (indépendamment de leur nouvel entraînement à la Compréhension Orale) essentiellement par l'intermédiaire de la langue écrite.

(16) On ne trouvera pas ici de description du contenu des séances, en dehors des quelques indications de l'Appendice : "Formes d'interrogation en anglais".
Par révision active, il faut entendre : présentation de structures qui doivent être déjà connues (extraites de documents sonores authentiques, non modifiés), suivie d'un réemploi, qui, dans cette phase, a souvent consisté en jeux du type "Twenty Questions" ou "Animal, Mineral, or Vegetable ?"




Situation de type A.




Situation de type B.

FIGURE 1. Situations d'utilisation de la langue par des "non-spécialistes".

La stratégie a donc consisté à demander à chaque participant de présenter en anglais un exposé (de vulgarisation) dans sa spécialité, à l'intention des autres participants, devenus "public", suivi d'un échange de questions et de réponses. Et la mise en confiance, dont nous avons déjà reconnu qu'elle était un élément important dans toute activité d'Expression Orale, y-compris en langue maternelle, s'est faite par l'intermédiaire du recours à un support écrit. Ce support écrit était d'abord copieux, et servait de tuteur à l'orateur, qui savait ainsi qu'à tout moment il pouvait retourner à ses notes abondantes. Ces premiers pas vers l'auto-

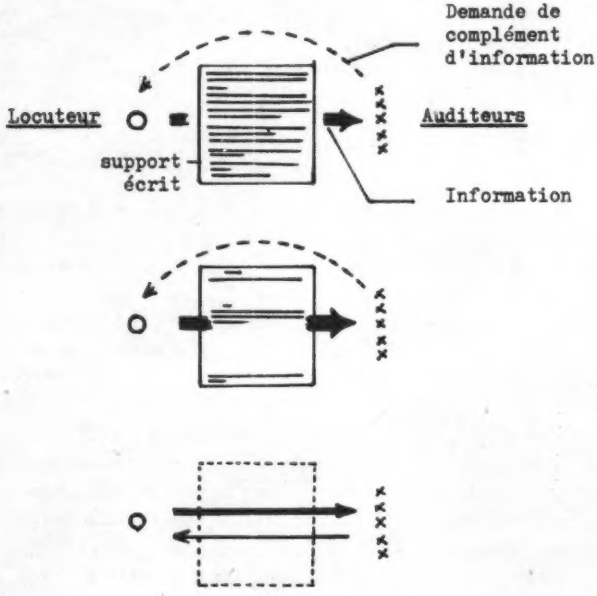



FIGURE 2. Réduction à zéro du support écrit chez un locuteur qui "sait de quoi il parle".

nomie n'étaient pourtant plus une simple oralisation, et d'ailleurs l'orateur acceptait de se prêter à des questions, peu prévisibles, après son exposé. Ensuite, il a été exigé que les notes soient moins nombreuse, puis réduites au strict minimum (un plan général, quelques chiffres ou citations qu'il n'avait pas été possible de mémoriser). Le moteur qui poussait l'orateur à se risquer à prendre la parole en anglais n'était plus, à ce moment là, que le sentiment de "posséder" son sujet (sa spécialité), de "savoir ce qu'il voulait dire" (cf. Figure 2).

La brièveté de l'expérience (2 trimestres) n'a pas permis d'aller plus avant dans la progression vers l'autonomie, mais l'étape suivante est évidemment le débat, la discussion, la conversation, sans préparation linguistique préalable.

REALISME ET ARTIFICE :

1) La situation d'entraînement à l'Expression Orale :

Dans la grande majorité des cas, l'animateur principal n'était évidemment pas anglophone. On peut donc discuter du réalisme de la situation d'apprentissage, où des Français se réunissent en compagnie d'un animateur français et se mettent à parler anglais -- situation cocasse qui est à l'origine de bien des blocages chez les élèves, les étudiants et les adultes. On pourrait certes s'en tirer par une pirouette, en disant que toute activité d'expression est ludique, en particulier en langue étrangère. Et il y aurait quelque vérité dans cette formule, qui suggère que l'activité d'Expression Orale, par exemple, exige que l'on joue un rôle devant "les autres", qui sont eux aussi lecteurs. Mais remarquons surtout que la situation n'était pas entièrement irréaliste en fonction du public qui était le nôtre. Nos étudiants, de spécialités littéraires autres que l'anglais, se prêtaient à un entraînement orienté vers une utilisation pratique de la langue (17) : communiquer en anglais, à propos de leur spé-

(17) C'est la caractéristique A, "leads to practical language ability" de l'enseignement à des adultes selon Peter STREVENS ("The Teaching of Foreign Languages to Adults" in Papers in Language and Language Teaching, London : OUP, 1965, 23-4).

cialité, avec des homologues non-francophones. Non-francophones, mais pas nécessairement britanniques ou nord-américains, ou australiens, etc... La situation d'apprentissage n'était omme toute pas très éloignée de celle du colloque international où l'on prend la parole en anglais devant des collègues français, belges, etc... parce que tel autre collègue hollandais ou allemand ne connaît pas (ou pas suffisamment) le français.

2) Variations individuelles dans la performance :

La nature du public, et les objectifs qui viennent justement d'être rappelés, nous ont amené à faire un autre pari pédagogique, qui concerne cette fois le degré de perfection exigible dans la performance des participants. Nous avons pris le parti de ne pas considérer que la perfection articulatoire devait être visée à tout prix. Une bonne maîtrise en matière d'élaboration syntaxique, la capacité de comprendre son interlocuteur lorsqu'il signale qu'il n'a pas bien "saisi", la possibilité de reformuler sa pensée avec d'autres mots et d'autres formules, nous ont paru infiniment préférables.

Une bonne prononciation est certes bien agréable, et rend la communication plus facile. Mais elle relève du domaine du confort de l'écoute, et n'a rien d'indispensable. Nous avons tous l'expérience d'étrangers essayant de s'adresser à nous en français. Est-ce l'incapacité à formuler les relations syntaxiques, ou la prononciation, qui fait obstacle à la communication ? Est-ce la confusion sémantique, ou l'exotisme dans l'accentuation des mots ?

Une bonne diction (est-elle d'ailleurs jamais parfaite en langue étrangère ?) requiert un effort prolongé, peu probable de la part de "non-spécialistes", et peu rentable pour eux. Et l'on peut supposer que, chez certains, de toute façon, cet effort resterait vain. Pour nous, le test d'une prononciation satisfaisante a souvent été la bonne compréhension de la part des autres participants. Le réemploi, au coeur du débat, du mot ou de la formule par l'animateur (ou l'anglophone, lorsqu'il y en avait un) venait simplement rappeler l'image auditive souhaitable. Mais nous n'avons pas voulu faire de la "phonétique" un obstacle a priori

qui eût risqué de décourager des participants capables, par ailleurs, de tirer profit de l'activité.

3) Le contrôle :

Si l'on a accepté jusqu'ici la démarche proposée en matière d'entraînement à l'Expression Orale (en anglais, mais facilement transposable pour d'autres langues, pensons-nous), on sera sans doute conduit à accepter nos conclusions en ce qui concerne la possibilité d'un contrôle de la performance des participants.

Nous avons :

a) réduit au maximum le poids de la performance "phonétique", qui est habituellement un repère important dans la notation de l'Expression Orale (malgré la difficulté qu'il y a à dissocier et à pondérer les éléments d'articulation, d'intonation, de facilité d'élocution...) ;

b) considéré l'entraînement à l'Expression Orale comme devant essentiellement permettre aux participants de mettre en oeuvre des connaissances acquises par ailleurs (en particulier dans leur perfectionnement en Compréhension Orale), et non donner lieu, en priorité, à de nouvelles acquisitions.
De plus, il n'était évidemment pas question de prétendre apprécier (et noter) la qualité de la mise en ordre de la pensée des locuteurs. Dans ces conditions, on voit mal comment contrôler ce qui a été, en définitive, une participation à une activité, et non un cours suivi. De fait, en toute logique, l'"enseignement" n'a donné lieu à aucun contrôle (18).

Faut-il en conclure qu'il s'agit d'un enseignement "de luxe", parfaitement gratuit, et donc d'une activité superflue ? Nous pensons qu'un entraînement à l'Expression Orale constitue, d'une part un complément heureux aux autres activités d'entretien et de perfectionnement

(18) Bien entendu, les étudiants, qui suivaient parallèlement un perfectionnement en Compréhension Orale, ont été soumis à un test de Compréhension Orale.

des connaissances acquises dans une langue étrangère, qui révèle des capacités réelles chez certains ; d'autre part, un complément indispensable pour plusieurs catégories d'étudiants et d'adultes en fonction de l'utilisation qu'ils seront amenés à faire de cette langue dans leur domaine propre. Et l'on pourrait sans doute montrer que, dans de nombreux autres enseignements, les moyens utilisés pour le contrôle seraient en fait d'excellents moyens d'apprentissage, qui se trouvent malheureusement détournés d'une meilleur utilisation par la "nécessité" de décerner une note.

## APPENDICE

### Formes d'interrogation en anglais

Nous avons, dans le corps de l'article, défini une démarche, une manière de considérer la forme que pouvait prendre l'entraînement à l'Expression Orale en anglais pour un public donné. Il n'a donc pas été fait allusion au contenu linguistique des étapes de la progression, et notre objectif n'est certes pas de proposer une "méthode" complète et unique. Il nous paraît intéressant, cependant, de montrer que, dès l'étape "préparation aux situations de type A", qui consiste en une révision et activation des formes d'interrogation, l'éventail des formes auxquelles les participants peuvent être exposés (19) avant l'activité de réemploi, est considérable.

1) La présentation d'échanges tels que :

a) -- yes but he was then somebody else
-- he was then somebody else
-- yes
-- who
-- er-what' s his name (20)

b) -- where were they
-- they were one at Caen (...)

c) --'ve you ever met a case like er Miss Collins did
-- no I haven't

(19) Sous forme d'enregistrements. Nous disposions d'extraits provenant d'un corpus d'émissions de radio et d'autres documents sonores. Les extraits avaient été déplacés de leur contexte, mais non modifiés.

(20) Notre transcription évite, dans la mesure du possible, la ponctuation de la langue écrite.

permet de sensibiliser à l'influence de la présence d'un introducteur interrogatif quant au schéma d'intonation de la question. Mais on sait que le problème est complexe (21), et nous n'avons pas cherché à aller au-delà d'une sensibilisation.

2) L'énorme fréquence des formes interro-négatives dans la situation de dialogue :

d) -- wasn't it a disappointment to you when you changed over
left the academic field
and went into entertainment
-- well I did rather gradually
but (...)

e) -- isn't psychiatry in fact
just trial and error
-- no

La forme interro-négative a ici valeur de modalité : elle permet au locuteur de formuler son opinion et de provoquer une prise de position de la part de l'interlocuteur. Il n'y a plus simple demande d'information.

3) Fréquence et fonction des reprises interrogatives (Question-tags) :

On peut montrer qu'elles n'ont pas toujours valeur de question puisque, parfois, le locuteur n'attend pas la réponse :

f) --nevertheless it's true isn't it that a modification in the psyche of Western man has taken place over the past er two hundred years.
I mean men no longer fear God as they did shall we say in (...)

(21) Les "révélations" de Ph. DOMINIQUE dans son article "Sur l'Intonation des YES/NO questions" (in LANGUES MODERNES, 1971, 3, 75-81) devraient permettre de se rendre compte que, les réalisations des anglophones sortant des catégorisations simples mais hâtives, leur présentation pédagogique se trouve considérablement compliquée

On trouve toutes les combinaisons possibles (-,+ ; +,-), et en particulier la reprise plus rare +,+ :

g) -- anyhow you would say it was Hazlitt would you

-- yes

h) -- you prefer broadcasting to writing do you

-- yes I do

Moins fermement qu'avec la forme interro-négative, on essaie encore, avec ces reprises, d'entraîner l'adhésion de l'interlocuteur.

4) Atténuation de la question :

would

i) -- would you say they were good principles to run a life on

"do you think" en incise

j) -- why do you think your books go down so well in America
(Cet énoncé est théoriquement ambigu : il peut signifier "why do you think that..." ou "why, in your opinion, ...". C'est la fréquence de "do you think" en incise dans cette situation de dialogue qui permet de trancher.)

k) -- how do you think electronic music will affect the design of concert halls

Il ne nous paraît pas exagéré de dire que la connaissance des ressources qui permettent d'éviter les redoutables effets d'une question trop directe, qui sera perçue comme agressive, se place à un niveau de perfection et de subtilité qui vaut bien la perfection en matière d'articulation, d'accentuation ou d'intonation.